

En este artículo comparamos los datos obtenidos al analizar un corpus de treinta lecturas colectivas (lo que se hace) con lo que podemos denominar prescripción estándar sobre cómo enseñar a comprender (lo que se debe hacer), documentando la gama de tipos de práctica que median entre ambos extremos y desde la que se podrían concebir cambios viables (lo que se puede hacer). Tras un análisis somero de algunos de los hallazgos, se sugieren algunas consecuencias sobre la formación.

Las tres preguntas que dan título a este artículo tratan de aclarar cuál es la distancia entre lo que se hace y lo que se podría llegar a hacer.

### ¿Qué se debe hacer?

Esencialmente, sobre cómo ayudar a los alumnos a comprender lo que leen, hay dos grandes propuestas o prescripciones que se deducen de cuanto sabemos sobre la lectura y la comprensión de los textos:

- Háganse visibles los modos más sofisticados (estrategias) de afrontar los textos (véanse los artículos de Mateos, Vidal-Abarca, Otero y León y García, en el monográfico «Sinergias en torno a la lectura» de AULA, núm. 179).
- Créense contextos en los que ese modo sofisticado de comportarse tenga sentido (véanse los artículos de Castells, Tolchinsky y Ríos y Solé, en el monográfico «Sinergias en torno a la lectura» de AULA, núm. 179).

En el primer caso, se trata de mostrar (enseñar) de forma explícita y sistemática a los alumnos modos de:

- Seleccionar y organizar la información contenida en los textos.
- Integrar esa información «extraída» del texto en lo que ya sabemos, enriqueciendo o reorganizando –según los casos– esas ideas previas de las que partimos.
- Revisar críticamente tanto los contenidos extraídos de los textos como el propio texto o, incluso, el modo en que se ha acometido su lectura.

Y cuando hablamos de crear unos contextos de lectura y de trabajo que den sentido a ese modo

estratégico, concienzudo, comprometido y crítico, asumimos que la lectura de los textos ha de encuadrarse en un proyecto comunicativo en el que la lectura de cada texto se vea como necesaria para hacer avanzar ese proyecto.

Muy sucintamente, éste es el marco ideal (una suerte de doble prescripción) que se desprende de la divulgación educativa. Veamos, ahora, cuál es la distancia con las prácticas de los profesores.

### ¿Qué se hace?

La respuesta a esta pregunta cuenta con menos evidencias. En nuestro trabajo hemos reunido un corpus de treinta interacciones<sup>1</sup> que hemos analizado con sumo detalle para aclarar estas tres cuestiones:

- Cómo se organizan las lecturas, esto es, qué tipo de contextos se crean.
- Qué tipo de ayudas proporcionan los profesores.
- Qué tipo de procesos son de hecho necesarios para que los alumnos «tengan éxito en las tareas escolares» que se plantean en las aulas.

Será fácil apreciar que cada una de estas tres cuestiones se relaciona de forma muy específica con las dos grandes prescripciones mostradas en el apartado anterior: la primera cuestión nos permitirá calcular la distancia entre los contextos que parecen apropiados y el tipo de contextos que se crean habitualmente. La segunda cuestión nos ayudará a ver la distancia entre el modo de ayudar que se proporciona en nuestras aulas y el que se deriva de nuestros conocimientos sobre cómo deben ser ayudados los alumnos; y la tercera cuestión nos ayudará a confirmar ambos contrastes en la medida en que refleja los tipos de procesos mentales que finalmente son requeridos para afrontar las lecturas.

### Sobre los contextos de trabajo

Para clarificar cuáles son los contextos creados en esas treinta lecturas colectivas, hemos identificado los episodios que conforman

cada una de ellas (leer en voz alta, activar conocimientos previos, planificación, etc.) y, lo que es más importante, los tipos de secuencias o patrones de episodios que las caracterizan. Una vez identificados esos patrones, cabe develar qué valores encierran sobre lo que es la comprensión y qué papel asignan implícita o explícitamente a los alumnos y profesores en el transcurso de la lectura.

Como puede apreciarse en la tabla 1, la mitad de las lecturas colectivas adoptan una estructura muy simple: un episodio de leer en voz alta por turnos y otro dedicado a evaluar la comprensión a través de una batería de preguntas no planificadas, mientras que la otra mitad responden a un patrón complejo: una mayor riqueza de episodios (activación de conocimientos, planificación, interpretación...) e interconexión entre ellos. Más interesante aún: esta taxonomía de patrones puede considerarse también como si conformara un continuo

en el que se ordenan de menor a mayor complejidad.

Además, cada patrón o tipo de secuencia de episodios puede interpretarse como si constituyera un contexto de trabajo específico y delimitara implícitamente:

- Lo que se entenderá por *comprensión*.
- El papel que cabe esperar de unos y de otros durante la lectura (según el papel que cada estructura les asigna).

Por ejemplo, un alumno que esté habituado a participar de acuerdo con el patrón 1 y 2 tenderá a asumir que la responsabilidad del proceso está exclusivamente en manos del profesor (sólo él determina cuándo se lee, hasta dónde se ha de leer, cuándo preguntar, qué preguntas se pueden hacer); así, asumirá que, dado que no puede prever cuándo habrá de intervenir ni qué preguntas se le podrán hacer, habrá de retenerlo todo. Semejante escenario conforma,

**Tabla 1.** Tipos de secuencias de episodios y estructuras de participación asociadas

| TIPO DE LECTURA COLECTIVA |                                       | TIPOS DE SECUENCIAS DE EPISODIOS O PATRONES  | CONTEXTOS DE TRABAJO  |          |
|---------------------------|---------------------------------------|--|---|----------|
| Simples                   | Lineales                              | Un episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación                                     | «Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)»   | 8 (27%)  |
|                           | Intercaladas                          | Episodios de lectura y evaluación-interpretación alternos  | «Leed <i>este trozo</i> del texto que luego os pregunto (todo) y seguimos leyendo y preguntado» | 3 (10%)  |
|                           | Con búsqueda a posteriori de un orden | Lectura y evaluación-interpretación más episodio de elaboración del mapa conceptual o similar                  | «A ver si os ha quedado claro todo esto que acabamos de ver»                                    | 3 (10%)  |
| Complejas                 | Guiadas por planes                    | Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura-interpretación                         | «A ver si entendemos <i>estas ideas</i> del texto que ahora vamos a empezar a leer»             | 14 (47%) |
|                           | Proyecto para el texto                | Episodio de planificación, justificación, lectura e interpretación-evaluación                                  | «Mirad qué problema más interesante»  | 2 (6%)   |
|                           | Doble proyecto                        | Episodio de planificación de la unidad didáctica, planificación del texto, lectura y evaluación-interpretación | «A ver si la lectura de este texto nos ayuda a resolver "nuestro" problema»                     | 0        |

de rebote, un espejo en el que los alumnos pueden recomponer cierta idea de sí mismos y de su papel en el proceso: «mi papel es el de estar atento a lo que se lee», «debo ser cuidadoso leyendo y no cometer fallos», «todo es importante (porque me pueden preguntar de todo)».

Un patrón sumamente interesante, también simple, es el tercero de la tabla 1. Aquí no hay un plan previo que anticipe qué se espera lograr con la lectura (ni, por tanto, que haga previsible qué preguntas pueden hacerse o no), pero ocurre que justo al concluir la actividad hay un esfuerzo hacia la búsqueda de un orden, bien sea elaborando un mapa conceptual del texto, un resumen o subrayando las ideas del texto. Es como si el profesor (y quizá los alumnos) se apropiaran retrospectivamente de una meta que acaba dando sentido a todo cuanto acaba de realizarse un tanto a ciegas.

En el caso de las lecturas colectivas guiadas por planes (patrón 4), los alumnos «saben» de antemano cómo va a realizarse la lectura y, en el mejor de los casos, tienen alguna noción con respecto a qué ideas deben extraer. Por tanto, cabe admitir que un alumno acostumbrado a leer para aprender o comprender algo concreto puede anticipar qué preguntas se le harán al concluir la lectura y operar durante el episodio de lectura e interpretación atendiendo a ese filtro creado desde fuera de sí mismo. Esto arrastra consigo un cierto cambio en lo que se valora como leer y comprender (no todo es importante) y la potenciación de ciertas actividades mentales (seleccionar, integrar) en lugar de otras (retener). Finalmente, la imagen proyectada al alumno es la de alguien que ha de aceptar una responsabilidad personal en el alcance de ciertos objetivos.

Destaca sobremanera un hecho que se repite insistentemente en el corpus que hemos reunido: cuanto más complejo es un patrón (o un tipo de ayuda o un proceso), menos frecuente es su presencia en el corpus. Por ejemplo, en la tabla 1 se hace mención a un posible patrón, el doble proyecto, que se desprende de las propuestas educativas al uso (prescripciones) que contiene

un objetivo global para toda la unidad didáctica y otro específico, articulado con aquél, que orienta la lectura de un texto particular. Es importante señalar que no hemos encontrado ningún caso en estas treinta lecturas (ni en otras treinta que han sido obtenidas en el curso de un proceso de formación). Esto quiere decir que en la divulgación educativa se habla mucho de cosas que deseamos que existan, pero muy poco de lo que es común. En semejante situación la innovación puede resultar muy difícil. Para algunos profesores (aquellos situados en los patrones 1, 2 y 3) el cambio puede ser excesivo, mientras que otros (quienes operan conforme al patrón 4 o 5) pueden tender a pensar que ya hacen lo que desde tantos frentes se les propone que hagan.

### Cómo se ayuda a los alumnos

Veamos ahora algunos datos sobre el modo de ayudar y, en particular, sobre el modo en que se «introduce» la lectura en el episodio de planificación. Aquí, bastará con analizar la tabla 2, en la que se identifican elementos o componentes que parecen claves a la hora de crear un proyecto de lectura y la frecuencia con la que aparece cada uno de ellos en el corpus.

Atendiendo a lo que consta en la tabla 2, cabe decir que el patrón más abundante es la no planificación, que supone un 47% del corpus, mientras que el componente más tratado en las lecturas que sí cuentan con ese episodio consiste en enumerar los temas o conceptos que se van a considerar (13), seguido por el componente «plantear un objetivo específico» al texto que van a leer (6): por ejemplo: «¿Por qué en la Tierra sí hay vida y en otros planetas no? ¿Qué razones hay para ello?». Destaca sobremanera que brille por su ausencia la justificación de ese objetivo en términos de una laguna, necesidad, problema, que «todos tenemos». Igualmente son muy escasas las menciones expresas a proporcionar a los alumnos percepciones de competencia y de sentido. Y desde luego apenas hemos podido registrar menciones expresas al uso de estrategias.

**Ayudar a que los alumnos generen una meta es mejor que limitarse a dar un listado de temas**

**Tabla 2.** Patrones que emergen cuando se analizan los procesos suscitados en los episodios de planificación de las lecturas colectivas. Para representar cada patrón se ha sombreado la casilla correspondiente a los elementos presentes. Cuando se anticipa el camino para lograr el estado ideal (c), hemos distinguido entre señalar los temas que el texto trata (T) y anticipar las estrategias de lectura que pueden ponerse en marcha (E)

| PATRÓN   | PROCESOS (COMPONENTES) SUSCITADOS      |   |  |                                      |                                    | NÚMERO DE CLASES |
|----------|--|---|--|--------------------------------------|------------------------------------|------------------|
|          | a) Se detecta un problema que resolver | b) Se visualiza una meta específica que guía la lectura | c) Se anticipa el camino (temas y/o estrategias) | d) El objetivo se considera deseable | e) El objetivo se considera viable |                  |
| Patrón 1 | Sin episodio de planificación          |   |  |                                      |                                    | 14 (47%)         |
| Patrón 2 |  |   | (T)  |                                      |                                    | 8 (27%)          |
| Patrón 3 |  |   | (T/E)  |                                      |                                    | 2 (7%)           |
| Patrón 4 |  |   |  |                                      |                                    | 3 (10%)          |
| Patrón 5 |  |   | (T)  |                                      |                                    | 1 (3%)           |
| Patrón 6 |  |   | (T)  |                                      |                                    | 1 (3%)           |
| Patrón 7 |  |   |  |                                      |                                    | 1 (3%)           |
| Total    |  |   |  |                                      |                                    | 30               |

### ¿Qué procesos son suscitados?

Finalmente, debemos detenernos en analizar qué tipo de procesos son realmente reclamados en esas lecturas. De manera más concreta, si consideramos que los procesos más relevantes son los de seleccionar-organizar, in-

tegrar o revisar críticamente lo leído, cabe valorar cuáles de ellos están presentes en las treinta lecturas analizadas.

La tabla 3 habla por sí misma: la mayor parte de estas lecturas colectivas no llevan a los alumnos a seleccionar las ideas importantes, lo

**Tabla 3.** Análisis de los episodios de interpretación/evaluación del corpus completo. El análisis contenido en la segunda columna («¿Se ordena la información?») sólo se ha aplicado a aquellas lecturas en las que, previamente, la información fue seleccionada

| PATRÓN   | ¿SE SELECCIONA LA INFORMACIÓN? | ¿SE ORDENA LA INFORMACIÓN? | ¿SE INTERPRETA EL TEXTO? | ¿SE HACE UNA LECTURA CRÍTICO-REFLEXIVA? | NÚMERO DE LECTURAS |
|----------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------|---|--------------------|
| Patrón 1 | No                             | No                         | No                       | No                                      | 19 (63%)           |
| Patrón 2 | Sí                             | No                         | No                       | No                                      | 2 (7%)             |
| Patrón 4 | No                             | No                         | Sí                       | No                                      | 4 (14%)            |
| Patrón 5 | Sí                             | Sí                         | No                       | No                                      | 3 (10%)            |
| Patrón 7 | Sí                             | No                         | Sí                       | No                                      | 1 (3%)             |
| Patrón 8 | Sí                             | Sí                         | Sí                       | No                                      | 1 (3%)             |
| Totales  | Sí = 7 (23%)                   | Sí = 4 (13%)               | Sí = 6 (20%)             | Sí = 0                                  | 30                 |

que quiere decir que a lo largo de los diferentes episodios de interpretación y evaluación se van considerando indiferenciadamente todo tipo de ideas. Y si a esa cualidad añadimos que se busque algún modo de organizar los conocimientos elaborados, disminuye el número de lecturas.

### ¿Qué se puede hacer?

Hemos visto que el patrón de episodios más prometedor de todos los definidos, el que encarna algún tipo de proyecto de lectura, es claramente el menos común. Esta misma conclusión se puede extender al resto de las dimensiones y los parámetros que hemos ido desgranando. Seguramente, pocos pondrían en duda que ayudar a que los alumnos generen una meta es mejor que limitarse a dar un listado de temas, y que esto último es algo mejor que no dar sugerencia alguna; pero lo cierto es que las lecturas que carecen de guía son muy habituales (aproximadamente el 50%) y cuando hay un plan, éste suele centrarse en lo más visible (el listado de temas que se van a encontrar) y no lo más motivador: un problema que engendra un objetivo o una meta específica. Igualmente, pocos negarían que es mejor seleccionar, integrar y revisar críticamente lo que se lee que dar un mismo tratamiento a todas las ideas y los párrafos de un texto, pero, una vez más, lo que es menos razonable, el tratamiento indiferenciado de las ideas, acaba siendo la práctica más extendida. En otras palabras, se habla mucho de lo que aún no existe, pero muy poco de lo que realmente acontece en nuestras aulas.

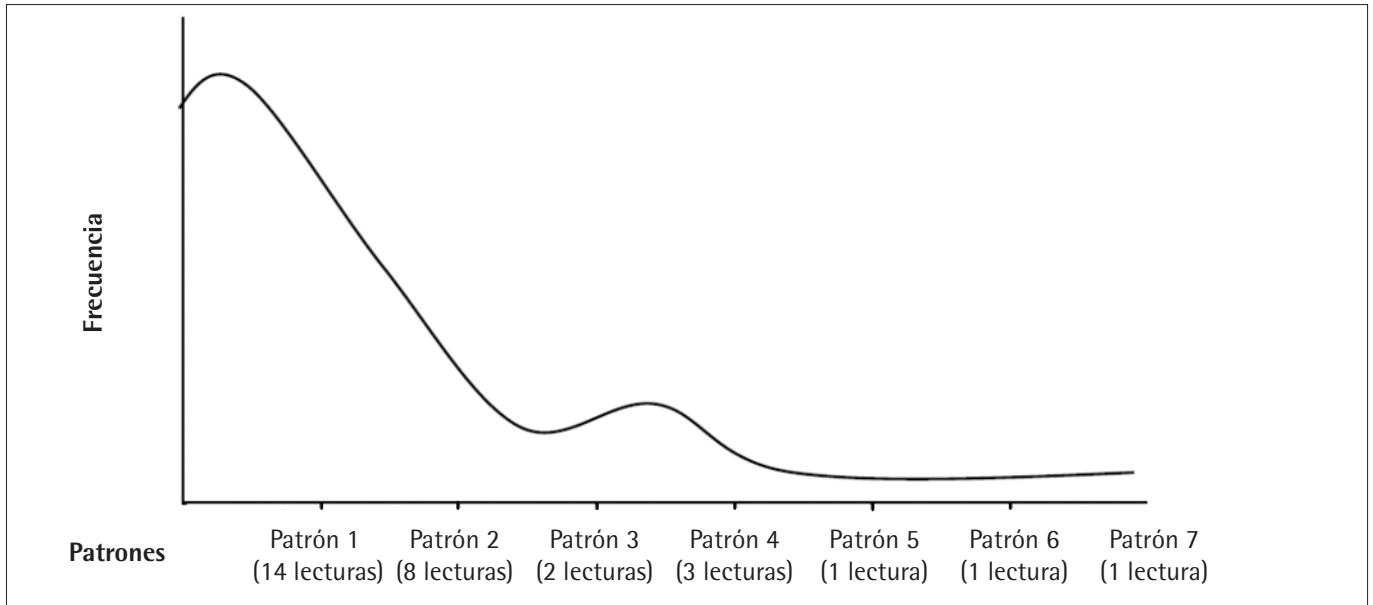
Esta conclusión tiene implicaciones tanto para el mundo académico –de hecho, supone una crítica directa a muchas de sus prácticas– como para el desarrollo profesional de los docentes. Pensando en esto último, cabe señalar que una de las consecuencias prácticas de los resultados presentados es que pueden proporcionar puentes que conecten lo que se hace y lo que nos gustaría hacer, y escalas desde donde concebir cambios factibles. Quizá para

alguien acostumbrado a un patrón simple de organizar la lectura, del tipo «lee que luego te pregunto», si sea viable –¡y relevante!– introducir un «cierre» que organice retrospectivamente cuanto acaba de realizar un tanto a ciegas. Por la misma razón, podemos seguir argumentando que alguien acostumbrado a realizar semejantes cierres puede ver factible presentar de antemano un boceto de lo que se busca (un listado de temas). O que alguien que haga habitualmente esos listados de temas se plantease suscitar problemas (lagunas o inconsistencias en lo que ya se sabe) y metas (objetivos precisos que nos proponemos alcanzar); y que, finalmente, quien suela crear un objetivo preciso para una lectura conciba la posibilidad de crear algo parecido para toda la unidad. ¿No resulta más sensato este modo de proceder gradual, en el que cada profesor puede asumir metas diferentes según su punto de partida, que simplemente defender la necesidad de «hay que» crear contextos llenos de sentido?

Ahora bien, para adentrarnos en esta senda, conviene reparar en el siguiente fenómeno: la mayor parte de los resultados que hemos presentado adoptan una forma muy característica que ha sido encontrada en procesos de formación que podemos denominar voluntaristas: procesos en los que los propios aprendices deciden si van o no a participar y cuándo van a dejar de hacerlo. Un contexto de este tipo conduce al tipo de curvas de aprendizaje que insistentemente nos hemos encontrado.

Como puede apreciarse en la figura 1, cuando el nivel de exigencia es muy bajo, el número de participantes es muy elevado; y según va incrementándose el nivel de maestría, disminuye correlativamente el número de personas comprometidas con su logro. Esta gráfica debe ponerse en relación con un resultado de Ericsson (1996) sobre cómo llegan a ser expertos los tenistas, ajedrecistas o músicos: el nivel que se adquiere en una determinada competencia depende críticamente del número de horas de práctica o aprendizaje deliberado que el aprendiz lleva a cabo. Un aficionado requiere pocas horas de práctica deliberada, pero un gran maestro de ajedrez ha tenido que dedicar un

**Figura 1.** Curva voluntarista: la curva refleja el número de lecturas con los diferentes tipos de planificación de la tabla 2.



número abultadísimo de horas a lo largo de más de diez años de formación. Lo cierto es que conforme aumenta la necesidad de dedicar más horas de práctica deliberada aumentan las deserciones. Muy probablemente porque la práctica deliberada es incompatible con otras actividades. Uno tiene, pues, que elegir y perseverar en la elección. Y esto dependerá no sólo de nuestros deseos o ideales –que es uno de los rasgos de una actitud voluntarista–, sino de exigencias locales –compromisos, acuerdos, obligaciones– que canalizan nuestro esfuerzo.

El problema al que nos enfrentamos es que si uno considera atentamente lo que proponemos a los profesores (esa doble prescripción con la que empezamos estas páginas), habremos de aceptar que el reto que conlleva asumirla se parece más al que supone aprender un nuevo idioma a un alto nivel que el que nos plantea aprender a jugar un poco al tenis. Desgraciadamente, queremos que los profesores sean grandes maestros, pero la formación que se proporciona no reúne las condiciones para lograrlo: plantea cambios excesivos y tiene un carácter voluntarista que socava el proceso.

Consecuentemente, nos atrevemos a sugerir a la luz de lo expuesto que necesitamos una formación que cuente con estos tres rasgos:

- Que asuma que los cambios requieren un largo (estamos hablando de años), gradual y laborioso proceso en el que se van asentado

pequeñas conquistas (lo que implica una previa toma de conciencia de lo que se hace).

- Para ello es necesario crear un marco preestablecido de exigencias y compromisos que sirva de apoyo a ese esfuerzo sostenido.
- Más importante aún: ha de haber alguien que se convierta en garante de que esos compromisos sean efectivos.

Afortunadamente, cada avance tiene un valor en sí mismo. Esto significa que no hay que llegar a un determinado nivel de logro para justificar el esfuerzo que supone cada paso. Sólo queda empezar...

#### HEMOS HABLADO DE:

- Lectura.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Formación del profesorado.

#### Nota

1. A ellas se pueden agregar otras veinticinco que proceden de procesos de formación y que aquí no interesa considerar y un número adicional de lecturas colectivas que hemos analizado con menos detalle, pero que avalan la esencia de cuanto aquí se dice.

**Emilio Sánchez**  
**Ricardo García Pérez**  
**Javier Rosales**  
 Universidad de Salamanca  
[esanchez@usal.es](mailto:esanchez@usal.es)  
[jrgarcia@usal.es](mailto:jrgarcia@usal.es)  
[rosales@usal.es](mailto:rosales@usal.es)